

*Guido Schnieders (Szeged)*

## ZUM EINSATZ VON TRANSKRIPTIONEN AUTHENTISCHER DISKURSE IM DAF-UNTERRICHT

### 1 Einleitung

Transkriptionen authentischer Diskurse können die Vermittlung mündlicher Handlungsformen im DaF-Unterricht praxis- und wirklichkeitsnäher gestalten. Sie ermöglichen detaillierte Einsichten in fremdsprachliche Handlungssysteme und die genaue Reflexion von Funktionsweise und innerer Struktur des sprachlichen Handelns. Damit sind sie insbesondere wertvoll für die Vermittlung von DaF z.B. in Ungarn, wo die LernerInnen nur stark funktional eingeschränkten Zugang zur diskursiven Praxis in der fremden Sprache haben: Transkripte sind Mittel zur exakten Reflexion dieser Praxis und können somit helfen, deren funktionale Reduktion zu kompensieren. Insgesamt können sie einen effektiven Beitrag dazu leisten, dem Lernziel der umfassenden kommunikativen und interkulturellen Handlungsfähigkeit in der fremden Sprache näherzukommen (vgl. MOLL 1997).

Diese Möglichkeiten bieten Transkripte allerdings nur, wenn sie tatsächlich authentische Diskurse abbilden. Authentisch sind Formen des sprachlichen Handelns, wenn sie ursprünglich um ihrer eigenen, und nicht um didaktischer oder anderer Zwecke willen hervorgebracht wurden. In diesem Sinne authentische Transkripte bilden fremdsprachliche Handlungsstrukturen unmittelbar, an sich ab; nur sie erlauben es den LernerInnen, sich mit realen fremdsprachlichen Handlungsformen und Mittelverwendungen in realen Vorkommenszusammenhängen auseinanderzusetzen.

Obwohl das Authentizitätsdesiderat im DaF-Bereich alles andere als neu (vgl. z.B. MRAZOVIĆ 1978) und für schriftliche Formen auch vielfach umgesetzt ist, ist es in bezug auf mündliche Formen noch kaum eingeholt (vgl. LIEDEKE 1996, REERSHEMIUS 1998). Stattdessen ist das Arbeiten mit „Diskurs-Konstrukten“ (MOLL 1997: 166) weithin üblich, d.h. mit sog. Lehrwerksdialogen, die – meist ursprünglich schriftlich verfaßt – der sprachlichen Wirklichkeit irgendwie nachempfunden wurden. Solche Konstrukte weisen gewöhnlich ein hohes Maß an Künstlichkeit auf, so daß Einsichten in reale Handlungs- und Form-Funktions-Zusammenhänge an ihnen nicht zu vermitteln sind.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Diese Kritik sollte nicht falsch verstanden werden: Das Arbeiten mit Materialien, die spezifischen Zielsetzungen entsprechend konstruiert und aufbereitet wurden, ist – etwa in der Grammatikvermittlung – wesentlich. Hier soll nicht behauptet werden, Transkripte könnten solche Materialien immer und überall ersetzen. Allerdings kann und sollte die Vermittlung jedes

Angesichts der Möglichkeiten, die Transkripte der Vermittlung von DaF bieten, stellt sich natürlich die Frage, warum sie dort nicht schon länger intensiv genutzt werden. Dafür gibt es einerseits praktische Gründe: Lange Zeit waren passende Transkripte nicht so ohne weiteres verfügbar. Dank der Arbeit der linguistischen Pragmatik ist Verfügbarkeit aber zusehends weniger das Problem, stehen entsprechende Transkripte aus immer mehr gesellschaftlichen Funktionsbereichen zur Verfügung.<sup>2</sup>

Darüber hinaus aber wurde vor allem aufgrund der dominierenden Rolle der Schriftlichkeit im DaF-Bereich (wie auch in der Linguistik) ein Bedarf an reflektierter Vermittlung von fremdsprachlicher Mündlichkeit lange überhaupt nicht wahrgenommen.<sup>3</sup> – Dank der vor allem an der beruflichen Praxis und ihren Bedürfnissen orientierten Zielsetzungen der modernen DaF-Didaktik wird dieser Schriftlichkeitsbias aber zusehends überwunden.

Im folgenden werden einige Möglichkeiten des Einsatzes von Transkriptionen authentischer Diskurse im DaF-Unterricht vorgestellt und – zum Teil – an dem in Abschnitt 3 präsentierten Transkript eines Reklamationsgesprächs illustriert. Ich beschränke mich aus Raumgründen auf eine kleine Auswahl von Einsatzmöglichkeiten, erhebe also keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Systematizität. Zielgruppe für die Arbeit mit Transkripten sind m.E. vor allem LernerInnen auf Mittel- und Oberstufenniveau; für angehende DaF-LehrerInnen ist die Ausbildung an Transkripten besonders relevant. Ich beginne mit einigen allgemeineren Überlegungen zu Transkriptionen und gesprochener Sprache.

## **2 Transkriptionen gesprochener Sprache**

Kennzeichnend für gesprochene Sprache ist in einem historisch wie systematisch elementaren Sinne eine Sprechsituation, in der die beteiligten Aktanten zeiträumlich und wahrnehmungsmäßig kopräsent sind. Gesprochene Sprache ist an diese Situation

---

fremdsprachlichen Mittels immer im Rückbezug auf die nicht didaktisierte fremdsprachliche Wirklichkeit stattfinden – auch wenn zwischendurch anders geübt wird. Transkripte sind Mittel, diesen Rückbezug immer wieder herzustellen.

<sup>2</sup> Transkripte finden sich heutzutage in so gut wie jedem Werk zur linguistischen Pragmatik (bzw. zur Diskurs-, Gesprächs- oder Konversationsanalyse). Einen Band mit Transkripten aus verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen und den zugehörigen Tondokumenten (auf CD) bieten REDDER / EHLICH (1994), Transkripte von Schulstunden REDDER (1982). In Ungarn leicht zugänglich sein dürften auf jeden Fall u.a. die Transkripte in HOFFMANN (1996) und IVÁNYI (1998).

<sup>3</sup> Die Quellen dieses Schriftlichkeitsbias liegen u.a. in der Inanspruchnahme der Literatur für die nationale kulturelle Selbstvergewisserung im Rahmen der Entstehung eines deutschen National-

gebunden und darin an das Medium des Schalls; sie ist flüchtig. Unter diesen Bedingungen verläuft das sprachliche Handeln prinzipiell synchron, was den Aktanten ermöglicht, innerhalb der unmittelbaren Situation wechselseitig in ihre Handlungen oder ihr Wissen einzugreifen. Somit kann der jeweilige Sprecher motiviert durch die Reaktionen des Hörers seinen Plan sofort ändern und kann der Hörer, etwa wenn er den Sprecherplan nicht hinreichend nachvollziehen kann, seinerseits dessen Änderung initiieren. Flüchtigkeit bedingt so die Möglichkeit zur grundsätzlichen Effizienz des sprachlichen Handelns, bindet dieses aber zugleich an die aktuelle Sprechsituation (vgl. EHLICH 1983, 1994).

Schrift ist demgegenüber Mittel zur Überwindung der Flüchtigkeit und damit der Unmittelbarkeit der elementaren Sprechsituation, d.h. zur Verdauerung der sprachlichen Handlung in einer raumzeitlich zerdehnten Sprechsituation. Schrift findet ihre Bestimmung somit eben in der Überwindung fundamentaler Bestimmungsmomente des Mündlichen (vgl. EHLICH 1983, 1994).

Transkriptionen von gesprochener Sprache sind vor diesem Hintergrund als deren Transposition in die Verdauerungsform zu bestimmen. Das meint nicht, daß das Mündliche dabei vollständig den Konventionen der Schrift unterworfen würde; vielmehr werden im Transkript wesentliche Charakteristika des Mündlichen – neu und zum Teil gegen die Schriftkonventionen semiotisiert – abgebildet (vgl. i.e. 3). Damit sind Transkripte, obwohl schriftlich vorliegend, nicht als Schrift zu rezipieren: Bei der Analyse wie bei der Arbeit mit ihnen im DaF-Unterricht muß diese Transposition jeweils reflektiert, d.h. der Charakter des Mündlichen rekonstruiert werden.

Die Vorteile dieser Transposition in die Verdauerungsform liegen in der Stillstellung und Objektivierung des Flüchtigen. Die Stillstellung entlastet von dem Zeitdruck, unter dem die Verarbeitung des Mündlichen ob seiner Flüchtigkeit in actu immer stattfindet; das abgebildete sprachliche Handeln wird so wiederholt beobachtbar. Die Objektivierung entlastet von Handlungsdruck: Während ein Aktant in einem Handlungsprozeß eben handelndes Subjekt ist, in die Handlungen und das Wissen von anderen planvoll

---

staats im 19. Jahrhundert (vgl. EHLICH 1995). Die daraus resultierende Idee, hohe Literatur bilde das Ideal sprachlich-kultureller Identität, führte dazu, daß der in dieser praktizierte, funktional sehr spezifische Schriftsprachgebrauch lange Zeit als für die innere und funktionale Systematik von Sprache überhaupt paradigmatisch angesehen wurde. Die daraus folgende Unterbestimmung des Mündlichen ist z.B. noch in der Alltagsauffassung gegenwärtig, mündliche Formen seien gegenüber schriftlichen per se stilistisch niederrangig, seien, wo sie mit den schriftlichen strukturell nicht übereinstimmen, abweichend i.S.v. defizitär - und in der Vermittlung deshalb zu vernachlässigen. Diese Auffassung ignoriert die systematischen Differenzen zwischen den elementaren Bestimmungen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit (vgl. 2) und entsprechend die Differenzen zwischen den Bedingungen, unter denen die jeweilige Form des sprachlichen Handelns kognitiv prozessiert wird.

und gezielt eingreift und entsprechende Eingriffe bei sich erlebt, ist der Rezipient eines Transkripts nicht Akteur im abgebildeten Handlungsprozeß. Er kann das im Transkript abgebildete sprachliche Handeln entsprechend unbeteiligt, distanziert beobachten.

Damit wird das sonst flüchtige sprachliche Handeln detaillierter Analyse zugänglich. Während die Aktanten eines Handlungsprozesses diesen nur in seiner zweckbezogenen Gesamtheit, kaum aber seine Teilakte als einzelne wahrnehmen, werden diese Teilakte jetzt identifizierbar; das sprachliche Handeln wird zerlegbar. Das läßt sich didaktisch nutzen: Damit wird es möglich, die Aufmerksamkeit der LernerInnen auf bestimmte Teilaspekte des sonst flüchtigen Geschehens zu fokussieren; auf Teilaspekte, die im Transkript eben objektiviert vorliegen. Während dieser Fokussierung bleiben die nicht-fokussierten Phänomene im Transkript präsent, so daß die behandelten Teilaspekte nicht gegen das sprachliche Handeln, in dem sie vorkommen, isoliert werden. Ähnlich exakte Fokussierungen lassen sich ohne Transkripte, nur unter Bezugnahme auf das Wissen der LernerInnen wegen der Flüchtigkeit und der Komplexität des sprachlichen Handelns nicht vornehmen.

Transkripte können so als Mittel der genauen Reflexion ganz bestimmter mündlicher Strukturen der fremden Sprache dienen. Da die Objektivierung von Diskursen in Transkripten eine nicht alltägliche Präsentationsform ist, machen sie – meiner Erfahrung nach – die LernerInnen überdies neugierig. Entsprechend leicht ist es, sie im Rahmen unterschiedlicher Arbeitsformen zum Arbeiten mit Transkripten zu motivieren.

### **3 Transkript eines authentischen telefonischen Reklamationsgesprächs**

Das folgende Beispiel ist das Transkript einer telefonischen Reklamation, die von einer älteren Kundin einem Sachbearbeiter des verkaufenden Unternehmens gegenüber geführt wurde. Das Unternehmen arbeitet im Direktvertrieb – verkauft wird durch VertreterInnen in der Wohnung der KundInnen, zugestellt wird per Post. Die Kundin im Beispiel hat zuvor etwas gekauft, ist dann aber vom Kauf zurückgetreten, weil sie ins Altenheim muß, wo sie das Produkt nicht gebrauchen kann (Fl. 17–22). Darüber verlangt die Firma in einem Schreiben (Fl. 15–17) nun schon wiederholt schriftliche Bestätigungen (Fl. 28–32), was für sie notwendig ist, weil der Kaufvertrag schon rechtsgültig und damit bindend ist. Gegen dieses Schriftlichkeitserfordernis und die damit verbundenen Mühen wehrt sich die Kundin. – Das Transkript ist aus Platzgründen leicht gekürzt.

Die Transkription wurde nach dem Verfahren HIAT angefertigt (vgl. EHLICH / REHBEIN 1976). In HIAT werden die akustischen Daten in standardsprachlicher Weise verschriftet, von der bei auffällig davon abweichenden Sprachrealisierungen (z.B. dialektaler Natur oder bei deutlichen Silbenreduktionen und -elisionen) abgewichen wird. Die Transkriptflächen sind ähnlich wie die Partituren in der Musik aufgebaut, d.h., daß gleichzeitige Äußerungen verschiedener Sprecher untereinander stehen; Anfang und

Ende von Phasen gleichzeitigen Sprechens werden durch das räumliche Untereinander genau markiert. Das Transkript ist also flächenweise, nicht zeilenweise zu lesen. Unter den Sprecherzeilen werden – kursiv – u.a. nonverbale Aktionen verzeichnet, über den Sprecherzeilen Intonationsverläufe. Die Siglen am Flächenanfang bezeichnen den Sachbearbeiter (Tm) bzw. die Kundin (Kw). Die Transkriptionszeichen bedeuten im einzelnen:

. (nach Leerzeichen)	Pause von 0,5 Sekunden
((5 Sek.))	längere Pause
/	Abbruch einer Konstruktion
_____	Betonung
( )	unverständliche Äußerung
. (sofort am Äußerungsende)	Satzintonation fallend
,	Satzintonation in der Schwebe bleibend
? !	Frage- bzw. Ausrufintonation
/ ∨ ∧ \ (über der Sprecherzeile)	Intonationsverläufe

Firmen- und Ortsnamen sowie Zahlenangaben sind im Transkript durch Aliasnamen bzw. andere Zahlen ersetzt; die Größenordnungen der Geldbeträge blieben dabei erhalten. Produktbezeichnungen sind durch „PRODUKT“, „PRODUKTNAME“ o.ä. wiedergegeben.

- 1
 

Tm [	Stich, Müller und Co.	
Kw [		. Ja, ich hätte gerne
	[ruft an]	
- 2
 

Tm [		Da haben Sie
Kw [	Herrn <u>Hartema</u> oder Herrn <u>Schulze</u> gesprochen.	
- 3
 

>		/
Tm [	ein <u>Schreiben</u> von uns bekommen, ja	Sagen Sie mir bitte
Kw [		Ja.
- 4
 

Tm [	mal die <u>Bearbeitungsnummer</u> !	
Kw [		. Bearbeitungs/ wo steht <u>die</u>

In den Flächen 5–10 sucht die Kundin nach der verlangten Bearbeitungsnummer, damit der Sachbearbeiter den Fall in der EDV aufrufen kann. Das Transkript setzt wieder ein, nachdem sie sie gefunden hat und eben mitteilt:

- 11
 

Tm [		. Ja, korrekt.
Kw [	sechzig, <u>dreihundertachtzehn</u> . Is es <u>die</u> ?	. Na

- 12 Tm [ > / / .. So, Frau Teich, ja .. Jaa  
Kw [ > \ jut. Ja ((2 Sek.)) Einen Mo-
- 13 Tm [ ... Da ham wir Sie gebeten, daß Sie uns ..  
Kw [ ment, bitte. *[legt Hörer beiseite, geht vermutlich weg]*
- 14 Tm [ > / das Schreiben beantworten, ne ((5 Sek.)) Frau Teich?
- 15 Tm [ > \ / Ja . Da  
Kw [ > \ ((3,5 Sek.)) Hallo? . Ja Und was ist denn nun?  
[ < I > *[leicht ungeduldig]*  
*[I = nimmt Hörer zur Hand]*
- 16 Tm [ hatten wir Sie gebeten, daß Sie . unser Schreiben . vom  
[—— *zögernd* ——
- 17 Tm [ > / ... ersten April beantworten.  
Kw [ — ] Ja, passen Sie mal auf. Ich
- 18 Kw [ hab damals den PRODUKTNAME unterschrieben, weil ich ja
- 19 Tm [ > / Ja  
[ *[skeptisch]*  
Kw [ gehbehindert bin. Dann . kam ich ins Krankenhaus, da
- 20 Tm [ > \ / Ja  
Kw [ kam der PRODUKTNAME hierher. Da konnte ich n nicht in
- 21 Tm [ > \ / Hm  
Kw [ ne/ abnehmen. Inzwischen hat sich herausgestellt, daß
- 22 Tm [ > \ / Ja  
Kw [ ich ins Altenwohnheim muß. Und jetzt kann ich doch den  
[—— *aufgeregt* ——

23 Kw [ PRODUKTNAME nicht mehr gebrauchen, was soll ich denn da-  
[ ————— *aufgeregt* ————— ]

> [ \/  
Tm [ Ja  
24 Kw [ mit! Ich hab ja vor sechs Jahren schon n . PRODUKTNAME,  
[ ————— *aufgeregt* ————— ]

> [ \/  
Tm [ Hm  
25 Kw [ neuen gekauft, wie ich in diese Wohnung zog. Ich bin ein  
[ ————— *aufgeregt* ————— ] [ ————— ]

> [ \/  
Tm [ Ja  
26 Kw [ uralter Kunde, ich hab n PRODUKT, alles schon gekauft!  
[ ————— *vorwurfsvoll* ————— ]

27 Kw [ Ich versteh nicht, daß Sie da nicht n/ . Verständnis für  
[ ————— *vorwurfsvoll* ————— ]

Tm [ Nein, Frau Teich, wir ham ja  
28 Kw [ alte Frauen/ ne Frau haben.  
[ ————— ]

Tm [ Verständnis, das is überhaupt kein Problem, bloß wir ham  
[ ————— [ — mit *Stimmhebung & schneller*  
29 Kw [ ( !)

30 Tm [ ja gebeten in dem Schreiben, . weil wir was für unsere  
[ ————— ]

31 Tm [ Unterlagen brauchen, . eben ne Unterlage darüber zu be-

Tm [ kommen, . daß Sie . ins Altenheim . gehen.  
32 Kw [ Rufen Sie im Rat-  
[ ————— ]

33 Kw [ haus an in Ahlen, den/ die werden Ihnen das bestätigen,  
[ ————— *aufgeregt* ————— ]

34 Kw [ ich will ja keine . extra/ . äh, mich be/ ab . melden  
[ ————— *aufgeregt* ————— ]

- 35
- |   |    |   |  |
|---|----|---|--|
| > | [  | V |  |
|   | Tm | [ | Hm   |
|   | Kw | [ | oder sowas.      Aber gucken Sie mal, ich hab vor sechs Jahren |
|   |    | ] | aufgeregt  |

In den Flächen 36–40 wiederholt die Kundin – weiterhin aufgeregt –, daß sie bereits vor 6 Jahren ein PRODUKT gekauft hat und jetzt überraschend ins Altenwohnheim muß. Unmittelbar darauf reagiert der Sachbearbeiter in Fläche 41:

- 41
- |    |   |  |
|----|---|--|
| Tm | [ | Ja, klar. . Frau Teich, <u>darf</u> ich vielleicht nochmal <u>kurz</u> |
|----|---|--|
- 42
- |    |   |                                  |
|----|---|----------------------------------|
| Tm | [ | nach Ihrem <u>Alter</u> fragen.  |
| Kw | [ | .. Mein Alter ist siebenundsieb- |
- 43
- |   |    |                      |      |  |
|---|----|----------------------|------|--|
| > | [  | Siebenundsiebzig, ja | \ /  | Ja . Okay.                               |
|   | Tm | [                    | zig, | Und ich bin gehin/ <u>geh</u> behindert! |
|   | Kw | [                    | zig, | Und ich bin gehin/ <u>geh</u> behindert! |
- 44
- |    |   |  |
|----|---|--|
| Tm | [ | Dann brauchen Se das auch nicht zu <u>ma</u> chen. . Dann nehm |
|----|---|--|
- 45
- |   |    |  |  |
|---|----|--|--|
| > | [  | ich das hier <u>so</u> zur Kenntnis, und dann reicht das, ja | /  |
|   | Tm | [  | ich das hier <u>so</u> zur Kenntnis, und dann reicht das, ja |

In den Flächen 46–53 bietet die Kundin an, eventuell entstandene Unkosten zu erstatten (was nicht nötig ist) und läßt sich mehrmals zusichern, daß die Sache jetzt endgültig „aus der Welt geschafft ist“. Anschließend bedankt sie sich. Es folgt das Gesprächsende:

- 54
- |    |   |                  |                          |            |
|----|---|------------------|--------------------------|------------|
| Tm | [ | Okay, bitte!     | Wiederhören, Frau Teich. | [legt auf] |
| Kw | [ | Auf Wiederhören. | [legt auf]               |            |

#### 4 Einsatzmöglichkeiten von Transkripten im Daf-Unterricht

##### 4.1 ...zur Vermittlung fremdsprachlicher Handlungsmuster

Die in Transkripten abgebildeten Diskurse sind Abfolgen sprachlicher Handlungen, die nicht zufällig, als individuelle, sondern im Rahmen gesellschaftlicher Zwecksetzungen zustandekommen; die Zweckhaftigkeit der Diskurse schlägt sich in ihrer Musterstruktur nieder. Muster sind gesellschaftlich ausgearbeitete Formen, die die innere Struktur von einfachen wie komplexen sprachlichen Handlungen angeben; sie spezifizieren die zweckbezogene Ordnung der Diskurse. Ihre Kenntnis ist für FremdsprachenlernerInnen wichtig, weil Muster jeweils für eine Gesellschaft und ihre Institutionen spezifisch sind,



zwischen unterschiedlich verfaßten Gesellschaften also differieren. Nur die Kenntnis fremdsprachlicher Handlungsmuster erlaubt mithin die Ausbildung von konkreten Erwartungen an das, was handlungsmäßig an einer bestimmten Position in einem fremdsprachlichen Handlungsprozeß jeweils anschließen kann. Da die Handlungsqualität einer sprachlichen Handlung relativ zu dem Muster zu bestimmen ist, in dem sie vorkommt, sind diese Erwartungen für das Verstehen konkreter fremdsprachlicher Oberflächenformen unerläßlich (vgl. REHBEIN 1977, EHLICH / REHBEIN 1986).

In Transkripten liegen Abbildungen konkreter Realisierungen von Handlungsmustern vor, nicht die Muster selbst. Diese sind erst aus den Realisierungen zu rekonstruieren. Natürlich ist das im DaF-Unterricht nicht im einzelnen zu leisten; insofern muß diese Verwendung von Transkripten im DaF-Unterricht auf Arbeitsergebnisse der linguistischen Pragmatik zurückgreifen (vgl. bibliographisch BECKER-MROTZEK 1992).

Damit können Transkripte zunächst der Exemplifizierung bei der Vermittlung fremdsprachlicher Handlungsmuster dienen; ohne sie, durch eine rein theoretische Beschreibung der Muster – die ebenfalls unabdingbar ist – ist die Vielfalt und Komplexität des sprachlichen Handelns nur schwer zu veranschaulichen. Von den Handlungsmustern ausgehend können an den Transkripten dann exemplarische Realisierungen spezifischer Musterpositionen in ihrem Handlungszusammenhang gezeigt werden.<sup>4</sup> Entsprechend eingesetzt werden können sie z.B., um Rollenspiele im Sprachunterricht oder ähnliche Formen der LernerInnenaktivität mit Einsichten in die fremdsprachliche Wirklichkeit zu verbinden (vgl. GRIEBHABER 1985, 1987).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Das ist erheblich fruchtbarer als eine von Handlungszusammenhängen absehbende Auflistung von formelhaften „Redemitteln“, wie sie u.a. HÄUSSERMANN / PIEPHO (1996) für den DaF-Unterricht vorschlagen. Dabei sehen die Autoren selbst, daß den LernerInnen so nicht vermittelt wird, diese „Redemittel“ „am richtigen Ort, im richtigen Augenblick“ (1996: 280) einzusetzen; Abhilfe schaffen sie indes nicht. Geht man hingegen von Handlungsmustern aus, stellt sich dieses Problem gar nicht erst. – Im Beispiel dürften in diesem Sinne für eine genauere Analyse im DaF-Unterricht etwa die höfliche Form der Bitte Kws, weiterverbunden zu werden, interessant sein, ebenso wie die einfach handlungspraktisch durchgeführte Abweisung dieser Bitte durch Tm (Fl. 2–4) (Hartema und Schulze, Tms Vorgesetzte, sind nie zu sprechen; Tm kann Kws Bitte hier also nicht erfüllen). Instruktiv ist sicher auch eine Auseinandersetzung mit Form und genauer Funktion der inhaltlich prekären Frage Tms nach dem Alter Kws (Fl. 41 / 42) und darin mit der Verwendung der Ausdruckskombination *vielleicht nochmal kurz*.

<sup>5</sup> Wie GRIEBHABER (1985, 1987) gezeigt hat, weichen solche Rollenspiele im Sprachunterricht in ihrer Handlungsstruktur erheblich von realen fremdsprachlichen Musterstrukturen ab; entsprechend surreal sind auch die Oberflächenformen der simulierten sprachlichen Handlungen.

## 4.2 ...zur Reflexion über Institutionen und fremdkulturelle Präsuppositionssysteme

Handlungsmuster können nicht isoliert von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in bezug auf die sie zweckhaft sind, behandelt werden. Insofern ist es bei ihrer Vermittlung unabdingbar, an und mit ihnen auch die Institutionen, in denen sie vorkommen, und die an diese gebundenen kulturspezifischen Präsuppositionssysteme zu thematisieren. Damit steht die Arbeit mit Transkripten im engen Zusammenhang mit einer sprachsoziologischen Dimension, wie sie für DaF verschiedentlich gefordert wird (vgl. EHLICH 1994a). Im Unterschied zu vielem, was bisher als Landeskunde vermittelt wird, ist eine solche Institutionenkunde unmittelbar relevant für die Erfassung der Komplexität realer Handlungskonstellationen und damit für umfassendes Fremdverstehen.

Besonders bedeutsam ist eine solche Vermittlung von Wissen über Institutionen in der fachfremdsprachlichen Ausbildung, etwa von Dolmetschern; dort finden entsprechende Bemühungen auch statt. Durch die Arbeit mit Transkripten kann hier die Vermittlung von Handlungsmustern bzw. ihren Realisierungsformen und die institutionenbezogene Dimension der Ausbildung systematisch aufeinander bezogen werden. Auch für dieses Desiderat ist u.a. auf Arbeiten aus der linguistischen Pragmatik zurückzugreifen. Transkripte und Analysen zu einschlägig relevanten Bereichen wie Wirtschaft und Recht liegen vor (s. z.B. HOFFMANN 1983 zu Kommunikation vor Gericht; GRIEBHABER 1987 zu Einstellungsgesprächen; SCHEITER demn. zu Geschäftsverhandlungen). In der Ausbildung von DeutschlehrerInnen wäre entsprechend auf Transkripte und Analysen schulischer Kommunikation zurückzugreifen und zu zeigen, wie die institutionellen Voraussetzungen von Unterricht sich unmittelbar auf die unterrichtlichen Handlungsformen auswirken (vgl. REHBEIN 1984, EHLICH / REHBEIN 1986).

In diesem Sinne ließe sich an Beispielen wie dem obigen im Fachfremdsprachenunterricht Wirtschaft und Recht diskutieren, wie sich die Verrechtlichung von Gesellschaft auf Schriftlichkeitserfordernisse im privatwirtschaftlichen Verkehr auswirkt und welche Konsequenzen das für die Diskursstrukturen hat. Im Beispiel ist der Umstand, daß die Firma über den Umzug Kws ins Altenheim schriftliche Nachweise verlangt (Fl. 29–32), der Anlaß für das Gespräch. Kw ist dadurch gezwungen, ausführlich über ihre schwierige private Lebenssituation zu berichten; erst spät, als das wirklich peinlich wird, kann sich Tm mit Rücksicht auf ihr Alter entschließen, von den Schriftlichkeitserfordernissen abzurücken und die telefonische Absprache als bindend zu akzeptieren (Fl. 41–45). In bezug auf solche Schriftlichkeitserfordernisse bzw. die Bindungskraft mündlicher Abreden in der wirtschaftlichen Sphäre bestehen bedeutende interkulturelle Differenzen (vgl. OHAMA 1987, TIITTULA 1995). Für einen Lerner aus einer Kultur mit einem diesbezüglich differierenden Präsuppositionssystem sind die Handlungsstrukturen im Beispiel, insbesondere die Hartnäckigkeit des Telefonisten, sicherlich unerwartet und eine Auseinandersetzung mit ihnen deshalb instruktiv.

### 4.3 ...zur Vermittlung von Verfahren der Verständigungssicherung (Interjektionen)

Beim sprachlichen Handeln setzen die Aktanten wechselseitig beieinander bestimmte gemeinsame Wissensstrukturen voraus, die für die aktuellen Handlungsvollzüge wesentlich sind. Deshalb ist es für die Abwicklung des sprachlichen Handelns elementar, daß sich die Aktanten quasi nebenbei, im Sinne eines parallelen Verständigungsdiskurses, wechselseitig mitteilen, ob die jeweiligen Annahmen über Wissensstrukturen zutreffen oder nicht. Diese elementare Koordination wird u.a. durch die Interjektionen vorgenommen.

Die Verwendung von Interjektionen ist in vielen Hinsichten hochgradig routiniert; es wird eher unwillkürlich auf sie reagiert. Sie sind unscheinbar. Auch deshalb haben sie sich der Aufmerksamkeit der Forschung lange entzogen. Erst spät konnte etwa beschrieben werden, daß Interjektionen ein differenziertes distinktives tonales System aufweisen (vgl. EHLICH 1986).<sup>6</sup> Ähnlich unscheinbar sind sie für die Aktanten selbst. Damit ist bei ihnen die Gefahr besonders groß, daß es zu einem Transfer aus der Muttersprache in die Fremdsprache kommt – und daß dieser Transfer nicht als Quelle von Koordinationsproblemen erkannt wird. Ihre Vermittlung im Sprachunterricht ist also besonders wichtig.

Transkripte bieten die Möglichkeit, Interjektionen im Handlungszusammenhang zu erfassen. Das ist nicht nur interessant im Hinblick auf die Vermittlung der Interjektionen selbst: Da diese in elementarer Weise auf die Prozessierung wechselseitiger Wissensunterstellungen bezogen sind, lassen sich durch solche Analysen auch grundsätzliche Einsichten in die Funktionsweise des sprachlichen Handelns vermitteln.<sup>7</sup> Diesbezüglich

<sup>6</sup> In den konstruierten „Lehrwerksdialogen“ werden die Interjektionen – wenn überhaupt – dann gewöhnlich ohne ihre tonalen Strukturen abgebildet (vgl. LIEPKE 1996). An solchen Darstellungen sind sie nicht zu vermitteln. – Neben ihrer Unscheinbarkeit mag ein weiterer Grund dafür, daß die Interjektionen im DaF-Bereich nur langsam angemessene Aufmerksamkeit erfahren, sein, daß sich Teile der interjektionalen Systeme wichtiger europäischer Sprachen zu ähneln scheinen; auch das trägt nicht dazu bei, sie als Ursache für Verständigungsprobleme zu identifizieren (zu Differenzen zwischen verschiedenen einzelsprachlichen interjektionalen Systemen vgl. LIEPKE 1994 (dt.-griech.), RASOLOSON 1994 (dt.-engl.-frz.-madagassisch)).

<sup>7</sup> So äußert Tm mit der Interjektion *ja* in Fl. 19, daß die Vorgängeräußerung Kws mit seinen Wissensstrukturen nicht ohne weitere Klärung in Übereinstimmung zu bringen ist. Das hat komplexe Gründe. Zunächst scheint Kw sich in Fl. 18 / 19 mit *weil ich ja gehbehindert bin* auf ein entsprechendes Wissen bei Tm zu beziehen (markiert durch *ja*); womöglich wissen andere Agenten der Institution um Kws Behinderung und sie überträgt diese Wissensvoraussetzungen auf Tm, der über dieses Wissen aber nicht verfügt. Dann ist das von Kw gekaufte PRODUKT nicht so beschaffen, daß Gehbehinderung einen ad hoc plausiblen Grund für den Kauf abgeben könnte; der Begründungszusammenhang durch *weil* (Fl. 18) ist also nicht sofort klar. Als Reaktion auf das *ja* Tms zögert Kw nur kurz (vgl. die Pause nach *dann* (Fl. 19)) und setzt dann mit ihrer Sachverhaltsdarstellung fort, in deren Rahmen sich die Unklarheiten für Tm sowieso aufklären.

sehr gut einsetzbare, weil ausführlich analysierte und systematisch geordnete Transkripte liegen in ZIFONUN ET AL. (1997: 360ff) vor.

#### 4.4 ...zur Kritik schriftorientierter Auffassungen über sprachliches Handeln

Grundsätzliche Einsichten in die Funktionsweise des sprachlichen Handelns, wie sie im Zusammenhang mit den bisher skizzierten Einsatzmöglichkeiten anhand von Transkripten vermittelt werden können, sind auch deshalb relevant, weil das den meisten LernerInnen – etwa in Ungarn – in der Schule vermittelte Paradigma von Sprache das der traditionellen schriftorientierten Grammatik ist. Entsprechend sind die Kategorien, in denen die LernerInnen über Sprache reflektieren, schriftorientiert. Diese Kategorien wirken sich u.a. auf das Monitoring (vgl. REHBEIN 1977) über das eigene diskursive fremdsprachliche Handeln aus und behindern, da sie als Beurteilungsmaßstab für dieses unangemessen sind, den Erwerb fremdsprachlicher Handlungsformen. Besonders wichtig ist es, angehende DeutschlehrerInnen zur kritischen Reflexion solcher Kategorien anzuhalten.<sup>8</sup>

Transkripte bieten dazu viele Möglichkeiten. Besonders lohnenswert dürfte es sein, die Kritik an den Kategorien anzusetzen, die der selbständigen Reflexion am ehesten entzogen sind, weil sie völlig selbstverständlich scheinen – wie z.B. der Kategorie Satz. Mit der in Transkripten abgebildeten sprachlichen Wirklichkeit konfrontiert bemerken LernerInnen meist relativ schnell, daß der Satz keine brauchbare Einheit zur Analyse gesprochener Sprache ist – dazu ist die Zahl dessen, was sie ausgehend von ihrer Schriftorientierung zunächst als „abweichend“ von dem ihnen Bekannten rezipieren, zu groß. Daran anschließend läßt sich schrittweise die innere Systematizität einzelner Oberflächenformen des sprachlichen Handelns unter Bezugnahme auf dessen Zweckhaftigkeit und die Bedingungen seiner kognitiven Verarbeitung aufzeigen. Indes: Ein solches Ansetzen bei den Oberflächenformen kann nur strategisch sein, dazu dienen, überkommene Überzeugungen da zu erschüttern, wo sie am sichersten scheinen. Eine systematische Klärung des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Formen und Funktionen muß immer von den Funktionen ausgehen.

#### 4.5 ...zur Vermittlung grammatischer Strukturen

Transkripte bilden reale Vorkommen von Sprachmitteln in ihren zweckfunktionalen Zusammenhängen ab. Damit können sie über die bisher beschriebenen Einsatzmöglich-

<sup>8</sup> Wie REHBEIN (1984) gezeigt hat, neigen FremdsprachenlehrerInnen im Unterricht dazu, jenes Monitoring in unangemessenen, weil formalen schriftorientierten Kategorien geradezu zu erzwingen, indem sie – nach dem Motto „Sprich im ganzen (d.h. nach schriftgrammatischen Kriterien formal vollständigen) Satz“ – die mündlichen Sprachproduktionen der LernerInnen ausgehend von eben diesen Kategorien bewerten.



keiten hinaus in vielfältiger Weise der Vermittlung dieser Sprachmittel dienen – z.B. im Grammatikunterricht. So lassen sich grammatische Phänomene anhand von Transkripten hinsichtlich ihrer funktionalen Leistungen detailliert beschreiben.<sup>9</sup> Für LernerInnen, die ihr grammatisches Wissen in einem eher traditionellen, satzorientierten Rahmen erworben haben, ist es fruchtbar, dieses Wissen an Transkripten auf seine Angemessenheit hinsichtlich diskursbezogener Funktionszusammenhänge zu überprüfen bzw. sich mit diesen Funktionszusammenhängen auseinanderzusetzen. So ist im Beispielgespräch in 3 z.B. eine Analyse der Tempuswechsel in der Erzählung Kws in Fl. 17–22 für die Vermittlung der funktionalen Abgrenzung von Perfekt und Präteritum interessant.<sup>10</sup> Kw nimmt hier vor allem durch den Wechsel zwischen diesen beiden Tempora eine deutliche Strukturierung des Erzählten in Vordergrund und Hintergrund vor, die funktional darauf bezogen ist, Tm die Rezeption im Hinblick auf das, was für seine Entscheidungen über mögliche Handlungskonsequenzen seinerseits relevant sein könnte, zu erleichtern. Genauere Analysen solcher Passagen sind grundsätzlich dazu geeignet, bei den LernerInnen qua Reflexion eine Verbindung zwischen vorhandenem theoretischen Wissen bezüglich bestimmter funktionaler Beschreibungskategorien und anwendungsbezogenem Wissen herzustellen.

## 5. Fazit

Selbstverständlich gibt es noch eine Fülle weiterer Einsatzmöglichkeiten für Transkriptionen authentischer Diskurse im DaF-Unterricht (vgl. etwa die Vorschläge in MOLL 1997); schließlich bilden Transkripte die Vielfalt und Komplexität realer Handlungskonstellationen ab – und jede reflektierte Auseinandersetzung mit der sprachlichen Wirklichkeit dürfte für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar sein.

## Literatur

BECKER-MROTZEK, MICHAEL 1992: Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen. (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft 4). Heidelberg

<sup>9</sup> Insbesondere für die handlungstheoretisch ausgerichtete funktionalpragmatische Grammatik ist die Arbeit mit Transkripten unabdingbar (vgl. z.B. die Teile A, B1, B2, C, H2 in ZIFONUN ET AL. 1997; dort finden sich zu verschiedenen funktionalen Kategorien auch Transkriptauschnitte, die man zumindest in der Grammatikvermittlung an GermanistikstudentInnen einsetzen kann).

<sup>10</sup> Diese Abgrenzung verursacht LernerInnen, deren Muttersprache entsprechende Unterscheidungen nicht durch die Tempusmorphologie ausdrückt, erstaunlich hartnäckige Schwierigkeiten (vgl. z.B. MRAZOVIC 1989).

- EHlich, KONRAD 1983: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida / Assmann, Jan / Hardmeier, Christof (Hgg.) *Schrift und Gedächtnis*. München, S. 24–43
- EHlich, KONRAD 1986: *Interjektionen*. Tübingen
- EHlich, KONRAD 1994: Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hgg.) *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Berlin, New York, S. 18–41
- EHlich, KONRAD 1994a: Deutsch als Fremdsprache - Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: *Info DaF* 1 / 94, S. 3–24
- EHlich, KONRAD 1995: Sprachdidaktik zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache – Dilemma oder Chance? In: Baur, Siegfried / Carli, Augusto / Larcher, Dietmar (Hgg.) *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachenlernens. / Agire tra le culture. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*. Meran, S. 109–120
- EHlich, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN 1976: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45, S. 21–41
- EHlich, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN 1986: *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen
- GRIEBHABER, WILHELM 1985: Zitieren von Handlungsmustern - „Recht im Alltag“ im Unterricht für ausländische Arbeiter. In: Rehbein, Jochen (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, S. 257–275
- GRIEBHABER, WILHELM 1987: *Authentisches und zitierendes Handeln*. 2 Bde. Tübingen
- HÄUSSERMANN, ULRICH / PIEPHO, HANS-EBERHARD 1996: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München
- HOFFMANN, LUDGER 1983: *Kommunikation vor Gericht*. Tübingen
- HOFFMANN, LUDGER (Hg.) 1996: *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin, New York
- IVÁNYI, ZSUZSANNA 1998: Wortsuchprozesse. Eine gesprächsanalytische Untersuchung und ihre wissenschaftsmethodologischen Konsequenzen. (= *Metalinguistica: Debrecener Arbeiten zur Linguistik*, Bd. 6) Frankfurt / M. etc.
- LIEDKE, MARTINA 1994: Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln. Frankfurt / M.
- LIEDKE, MARTINA 1996: „Oh...toll!“ Was Hörerinnen und Hörer tun, um ein Gespräch in Gang zu halten. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 14, 1 / 96, S. 40–45
- MOLL, MELANIE 1997: Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht. In: Ehlich, Konrad / Redder, Angelika (Hgg.) „Schnittstelle Didaktik“. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Regensburg, S. 165–187
- MRAZOVIĆ, PAVICA 1978: Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern für „Deutsch als Fremdsprache“. In: Engel, Ulrich / Grosse, Siegfried (Hgg.) *Grammatik und Deutschunterricht*. (= *Jahrbuch 1977 des IdS*) Düsseldorf, S. 233–243
- MRAZOVIĆ, PAVICA 1989: Neke karakteristike govornog i pisanog nemačkog i srpskohrvatskog jezika dece migranata u SR Nemačkoj. [Einige Charakteristika der gesprochenen und geschriebenen deutschen und serbokroatischen Sprache bei Migrantenkindern in der

- BRDeutschland] In: Savič, Svenka (Hg.) Interkulturalizam kao oblik obrazovanja dece migranata van domovine. Novi Sad, S. 70–77
- OHAMA, RUIKO (1987) Eine Reklamation. In: OBST 38, S. 27–52
- RASOLOSON, JANIE 1994: Interjektionen im Kontrast. Am Beispiel der deutschen, madagassischen, englischen und französischen Sprache. Frankfurt / M.
- REERSHEMIUS, GERTRUD 1998: Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Info DaF 4 / 98, S. 399–405
- REDDER, ANGELIKA 1982: Schulstunden 1. Tübingen
- REDDER, ANGELIKA / EHLICH, KONRAD (Hgg.) 1994: Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente. Tübingen
- REHBEIN, JOCHEN 1977: Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart.
- REHBEIN, JOCHEN 1984: Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Rolig-papir 30, Roskilde Universitetscenter, Roskilde
- SCHEITER, SUSANNE demn.: Zur Analyse von Geschäftsverhandlungen.
- TIITTULA, LISA 1995: Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über die Gespräche berichten, die sie miteinander führen. In: Jahrbuch DaF 21, S. 293–310
- ZIFONUN, GISELA / HOFFMANN, LUDGER / STRECKER, BRUNO 1997: Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 7) Berlin, New York